

APOLOGÍA DEL SABER INÚTIL¹

Algunos apuntes sobre globalización, conocimiento, equidad y educación

APOLOGY OF USELESS KNOWLEDGE

A few notes on globalization, knowledge, equity and education ____

Manuel Álvaro Dueñas

Fue una amiga bioquímica, excelente científica y docente, quién me regalo un libro de título paradójico, *La utilidad de lo inútil* (2013), y subtítulo elocuente, *Manifiesto*. Su autor, Nuccio Ordine, es un profesor de literatura italiano, especialista en Giordano Bruno, que ha visitado algunas de las más importantes Universidades del mundo. Muchos lectores se identificarán de entrada, más allá del tono provocador del título, con su aguda crítica a un utilitarismo epistemológico que enmascara, con buenas dosis de retórica, el imperio del mercado. Esa lógica que engrasa el funcionamiento de los engranajes de un sistema de relaciones planetario que se legitima en base a un discurso ideológico hegemónico, el cual, nada nuevo en la historia, no sólo ignora cualquier construcción doctrinal alternativa, sino incluso el conocimiento científico y social que cuestione lo que se presenta casi como un orden natural sin alternativa viable. Determina qué saberes y qué aprendizajes son útiles o inútiles de manera tan potente que se ha llegado a construir todo un imaginario colectivo que opera de manera transversal y trasciende, incluso, diferencias ideológicas. En nuestro país, cuando se habla de los pilares de un pacto de estado sobre educación se hace pasar como “técnico” e ineludible, cuando no obvio, lo que también es con frecuencia no sólo político, sino ideológico. En este sentido, coincidimos con Fernando Arroyo, quién en este mismo número de *Tarbiya*, sostiene que las causas de las disfunciones educativas hay que “buscarlas en las contradicciones ideológicas de los modelos de desarrollo, y por ende también educativos, de nuestra época”.

Como denuncia Ordine, se impone el utilitarismo economicista. Escribe, “la lógica del beneficio mina por la base las instituciones (escuelas, Universidades, centros de investigación, laboratorios, museos, bibliotecas, y archivos) y las disciplinas (humanísticas y científicas) cuyo valor debería coincidir con el saber en sí, independientemente de la capacidad de producir ganancias inmediatas o beneficios prácticos” (Ordine, 2013: 9). Critica ese discurso que justifica en los imponderables de la crisis económica “la sistemática destrucción de lo que se considera inútil por medio del rodillo de la inflexibilidad y el recorte liberal del gasto” (Ordine, 2013: 10). La economía, la política, los derechos, la cultura, todo ha quedado sometido bajo la hegemonía del mercado. Se pregunta dónde queda la persona y denuncia que “transformando a los hombres en mercancías y dinero, este perverso mecanismo económico ha dado vida a un monstruo, sin

¹ El presente texto recoge la conferencia impartida por su autor en la ceremonia de clausura de Bécalos Formando-Formadores 2016, celebrada en la sede madrileña del Instituto de México en España, el día 5 de agosto de 2016

patria y sin piedad, que acabará negando también a las futuras generaciones toda forma de esperanza". (Ordine, 2013: 11)

¿Cuántas veces hemos escuchado que la educación tiene que dar respuestas a las necesidades de una sociedad inserta en un mundo globalizado? Las administraciones nacionales, organismos internacionales y no pocos expertos vinculados a unas y otros nos instruyen no sólo sobre los retos educativos planteados, sino también sobre cómo acometerlos. Sin embargo, cabe preguntarse si los diseños políticos, nacionales y supranacionales, coinciden, más allá de los discursos retóricos, con las necesidades reales de las sociedades. Sí las respuestas a estas necesidades han de buscarse necesariamente siguiendo un patrón global, tal y como demanda el sistema hegemónico, o las encontraremos más en clave local o, cuanto menos, *glocal*. Si aceptamos, sin más, la imposición vertical de fórmulas supuestamente universales o si buscamos soluciones desde la base y en relación dialéctica con lo que se hace en otros lugares del planeta. Universalizar no es sinónimo de uniformar. Algo que, por cierto, no tendría dificultad en aceptar de forma retórica el discurso hegemónico, aunque en la práctica se imponga el modelo único.

De entrada, no nos encontramos ante un reto tan novedoso. Desde siempre la educación, como institución social y a partir del siglo XIX como sistema articulador del Estado liberal, ha actuado simultáneamente como garante de las relaciones de poder y los valores imperantes, por un lado, y como factor de cambio, por otro. La existencia de un marco de relaciones planetarias al que dar respuestas tampoco constituye una singularidad histórica de nuestra época. Sin remontarnos hasta la antigüedad, en el siglo XVI Europa se erigió en el centro de una economía mundo gracias a su dominio tecnológico en los campos del comercio, la navegación y la guerra. En el XIX la industrialización y la irrupción de los estados-nación liberales perfeccionaron el sistema de dominación. La segunda mitad del siglo XX quedó marcada por un mundo bipolar, con dos sistemas globalizados paralelos y enfrentados. La caída simbólica del muro de Berlín se entendió como el triunfo de los principios económicos y de los valores ideológicos de occidente, dando paso a la era de la globalización. Aunque quizás debiéramos referirnos a ella con interrogantes, dados los tiempos convulsos que vivimos.

El editor del *Atlas de las Mundializaciones* nos advierte que difícilmente comprenderemos lo que se ha dado en llamar globalización si perseveramos en el error de partida de considerarla como un fenómeno inédito:

"Nuestros contemporáneos a menudo creen que hay una sola mundialización: la nuestra. Estamos convencidos de vivir un fenómeno completamente inédito, verdaderamente revolucionario, sin ser conscientes de que estamos participando en una forma de desprecio por nuestra Historia, de miopía ante un movimiento que acompaña a la humanidad desde sus orígenes. Hablar de una única mundialización significa olvidar las demás. Éste término suena de forma más clara y más pertinente en plural y por lo tanto se impone para comprender hasta qué punto la historia de nuestro planeta, desde sus inicios, se ha forjado a golpe de sucesivas globalizaciones. No se trata de negar el vigor de la actual mundialización, sino más bien de comprender la amplitud de un fenómeno permanente, cada vez más amplio y determinante" (2013:3)

Por tanto, cuando decimos que la educación debe dar respuesta a los retos de la globalización debemos de ser conscientes de que nos estamos refiriendo no sólo a un contexto histórico determinado y cambiante, sino, también, a una construcción ideológica que legitima unas relaciones de poder a nivel global, regional y local. La globalización en España y América Latina se corresponde con una dinámica histórica caracterizada, como ha escrito Ignacio Ramonet (Cfr. *Atlas Mundializaciones*, 2013), por el enfrentamiento entre "el mercado contra el Estado, el del sector privado contra los servicios públicos, el del individualismo contra la colectividad, el del egoísmo contra la solidaridad".

Lo que actualmente denominamos globalización constituye un marco de relaciones económicas, políticas y culturales jerarquizado y descohesionado, por el que las sociedades están pagando un elevado precio, la desigualdad estructural. Inequidad en el reparto de la riqueza, en el acceso a bienes y servicios básicos, en el ejercicio de los derechos civiles y

políticos, en el disfrute de la seguridad personal y colectiva. Si bien la pobreza en el mundo ha retrocedido en las últimas décadas muy moderadamente en términos absolutos, no ha ocurrido lo mismo con la desigualdad, que se ha convertido en el principal indicador de que en el actual marco de relaciones globalizadas no se encontrará la solución. Muy al contrario, es este marco, regido por un mercado desregularizado y tecnologizado, el que propicia la pervivencia de los desequilibrios que en buena medida actúan simultáneamente como condición necesaria para el funcionamiento del sistema (Landes, 1999; Reinert, 2007; Bourdieu, 2013; Stiglitz, 2012 y 2013)

Por tanto, no parece que la solución de las desigualdades sociales, y por ende de las educativas, pase por más de lo mismo, más globalización, sino por el establecimiento de un nuevo marco de relaciones económicas, políticas y sociales, el cual, partiendo de un profundo conocimiento de lo local, avance hacia la articulación de un sistema universal más justo y cohesionado, que respete la diversidad cultural y garantice los derechos humanos. En definitiva, que propicie más justicia social y democracia para todos. En tal caso, el reto de la escuela sería el de cómo contribuir al avance de sociedades más equitativas y justas, más allá de formar personas capaces de competir con éxito en un mercado laboral globalizado. En concreto, cómo formar ciudadanos y ciudadanas conscientes, capaces de comprender y actuar en la sociedad del conocimiento y el aprendizaje. En definitiva, el gran reto de la educación sería el contribuir con eficacia a acortar la gran brecha que separa hoy en día a los países ricos de los pobres, que marca las desigualdades dentro de nuestros propios países: el acceso al conocimiento y a la tecnología como una consecuencia de este y no sólo como una herramienta al servicio del mercado (Stiglitz y Greewald, 2014).

Aunque las diferencias en las oportunidades educativas contribuyen a perpetuar las desigualdades sociales, son las inequidades sociales las que determinan las desiguales oportunidades educativas y no al revés. Lo que marca la diferencia entre Europa y América Latina y al interior de ambas regiones no son los años de escolarización, sino lo que se aprende y cómo se aprende durante esos años. La conformación de lo que se ha dado en llamar “sistema educativo diferencial” (Trucco, 2014). Salvo en países muy avanzados, donde la educación es un factor de cohesión social, además de nacional, las escuelas a las que acuden los sectores más desfavorecidos proporcionan estructuralmente peores oportunidades de aprendizaje. Eso explicaría que en América Latina, como ya advirtió la CEPAL hace más de diez años (2005), el fuerte incremento del gasto en educación en relación con el PIB se deba, en buena medida, al aumento del gasto privado. Es decir, las familias realizan un esfuerzo económico muy fuerte para proporcionar a sus hijos y, lamentablemente, en menor medida a sus hijas, una educación de calidad. Dicho de otro modo, buscando mejores aprendizajes que los que, supuestamente, es capaz de ofrecer la escuela pública.

Existe un *techo de cristal*². Un límite estructural que limita la incidencia real de las políticas educativas. La escuela no puede garantizar aprendizajes de calidad para toda la ciudadanía compensando por sí sola las desigualdades sociales de partida. (Reimer, 2002). Frente a esta realidad cobra todo su sentido la pregunta que se hacía Juan Carlos Tedesco (1998), todo un reto académico y político: “¿Cuánta equidad social es necesaria para lograr una educación de buena calidad?”. Hay que actuar simultáneamente sobre las condiciones sociales y educacionales. Habilitar políticas compensatorias que incidan sobre las desigualdades sociales, que garanticen la igualdad de oportunidades educativas desde antes de entrar en la escuela y promuevan altos niveles de aprendizaje en todos los alumnos. Sin la potenciación de una educación pública que actúe como redistribuidor de la riqueza en forma de aprendizajes de calidad estos objetivos no se alcanzarán nunca. Como advirtió Noam Chomsky, el descrédito y debilitamiento de la escuela pública “significa tratar de crear un sistema en el que quienes gozan de privilegios, educación e influencias puedan tener la educación que desean para sus hijos, mientras consideran que el resto carece de suerte” (1994). Deberíamos reflexionar sobre el hecho de que siga teniendo plena vigencia lo que prestigiosos autores como Tedesco, Chomsky o Morín escribieron hace dos décadas. No sólo se puede, sino que se debe buscar otros caminos.

² Por analogía con el término utilizado para referirse a los límites estructurales que condicionan las políticas de igualdad de igualdad entre hombres y mujeres.

Quienes tienen la potestad de redactar los currículos escolares determinan qué saberes son útiles y cuales inútiles. Cómo se han de ordenar, programar e impartir. Camuflan decisiones políticas y principios ideológicos con imperativos tecnocráticos, cuando no de cientifismos que poco tienen que ver con el alma crítica de la ciencia. (Arroyo, 2016)

La educación se puede y se debe pensar de otras maneras, sin dogmatismos, ni doctrinarismos. En el año 1999, justo cuando en el seno de las instituciones europeas se comenzaba a hablar de la educación en términos de *competencias*, veía la luz un singular texto de uno de los grandes referentes de la sociología contemporánea, Edgar Morin, titulado *Los siete saberes necesarios de la educación del futuro*. Se trata de un encargo de la UNESCO, cuyo Director General por entonces, Federico Mayor Zaragoza, escribió el prólogo. El borrador del texto se sometió antes de su publicación a la consideración de una larga lista de personalidades de todo el mundo, la mayoría proveniente de la academia. El texto final, que incorpora sus aportaciones, constituye una lúcida, ética, humanista, ecológica y hermosa propuesta de una educación puesta al servicio de la humanidad. Propuesta construida a partir de una antropología moral, basada en la defensa del conocimiento científico riguroso, centrada en la condición humana única y diversa a la vez. Sin duda incompatible con un modelo global que pone a la humanidad y los recursos naturales de nuestro planeta al servicio del mercado.

Nada nuevo sobre el planeta. Cuando la economía mundo europea comenzaba a convulsionarse por los efectos de la Ilustración y la revolución industrial, que precedieron a lo que sería una nueva mundialización, uno de esos intelectuales excepcionales capaces de marcar una época, Melchor Gaspar de Jovellanos, se pregunta en 1802 si era la instrucción pública el origen de la prosperidad. Se responde:

“Sin duda. Esta es una verdad no bien reconocida todavía, o por lo menos no bien apreciada; pero es una verdad. La razón y la experiencia hablan en su apoyo. Las fuentes de la prosperidad son muchas; pero todas nacen de un mismo origen: es la instrucción pública [...] Con la instrucción pública todo se mejora y florece; sin ella todo decae y se arruina un estado”

Bibliografía

- ARROYO, F (2016). Educación, Tecnocracia y Consumismo: Una reflexión sobre nuestro modelo educativo. *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*,
- BORDIEU, P. (dir.) (2013, 5ª reimp. 1999, 1ª) *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CEPAL-UNESCO (2005). Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: ONU
- CHOMSKY, N. (2001). *La(des)educación*. Barcelona: Crítica.
- LANDES, D. V. (1999). *La riqueza y la pobreza de las naciones*. Barcelona: Crítica.
- LE MONDE DIPLOMATIQUE (2011) *El Atlas de las mundializaciones*. Madrid: Le Monde-UNED
- MORIN, E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid: Espasa.
- ORDINE, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona: Acantilado.
- REIMERS, F.(Coord.)(2002). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en América Latina*. Madrid: La Muralla
- REINERT, E.S. (2007). *La globalización de la pobreza*. Barcelona: Crítica.

- STIGLITZ, J.E. (2012). *El precio de la desigualdad*. Madrid: Taurus.
- STIGLITZ, J.E. (2015). *La gran brecha. Qué hacer con las sociedades desiguales*. Barcelona: Taurus.
- STIGLITZ, J.E. Y GREENWALD, B. C. (2016). *La creación de una sociedad del aprendizaje*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- TEDESCO, J. C. (1998). *Desafíos de las Reformas Educativas en América Latina*. Buenos Aires: IIPE.
- TRUCCO, D. (2014). *Educación y desigualdad en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL

Resumen

El texto, que recoge una conferencia impartida por el autor, cuestiona el discurso hegemónico con el que se pretende legitimar la imposición de un modelo educativo universal en base a argumentos tecnocráticos y economicistas. Defiende la necesidad de buscar soluciones para los retos educativos partiendo de un profundo conocimiento de la realidad local, que contribuya a construir desde la base un nuevo marco de relaciones económicas, políticas y sociales más justo y democrático. La educación se puede y se debe pensar de otras maneras, sin dogmatismos, ni doctrinarismos.

Palabras clave: Saber, conocimiento, educación, globalización, mercado, equidad, oportunidades educativas, justicia social.

Abstract

This paper delivered in a conference by the author questions the hegemonic discourse that aims to legitimize a universal educational model based on economic, technocratic arguments. By departing from a profound knowledge of the local reality that allows us to build up a new, fairer and democratic framework of economic, political and social relations, this essay advocates the need to seek solutions for education-related challenges. Education can – and should – be conceived of in different ways, free of dogmatism or doctrinairism.

Key Words: to know, knowledge, education, globalization, market, equity, learning/educational opportunities, social justice.

Manuel Álvaro Dueñas
 Facultad de Formación de Profesorado Educación
 manuel.alvaro@uam.es